

TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht

Kirsten Prinz (Gießen)

1. TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden – einige Anmerkungen

„TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht“¹ – der Titel meines Beitrags scheint vor dem Hintergrund eigener Seminarerfahrungen eher Divergentes miteinander zu verbinden. Unterricht, wie ich ihn erlebt habe und wie ich ihn früher für mich definierte, bestand in erster Linie aus dem Unterrichtsgespräch als ‚klassischer‘ Lehrmethode. Entsprechend reproduzierte ich dieses Modell, als ich ‚die Seiten wechselte‘ und nun die Rolle der Lehrenden einnahm. Von meiner Rolle verlangte ich unter anderem fachliche Kompetenz und eine klare Vermittlung von Inhalten. Mindestens ebenso wichtig war und ist mir die Schaffung einer angenehmen Seminaratmosphäre als Grundlage einer produktiven Zusammenarbeit. Die Annäherung an mein ‚Lehrideal‘ gelang mir manchmal besser, manchmal weniger gut. Teilweise merkte ich an Mimik, Körpersprache und Rückfragen, dass Inhalte nicht oder nur teilweise verstanden wurden. Doch selbst wenn inhaltliche Lernziele erreicht worden waren, beteiligten sich an dem Weg dorthin immer ‚dieselben Gesichter‘. Hinzu kommen Rahmenbedingungen, die einen inhaltlichen Austausch verhindern: Übervolle Seminare, die einmal wöchentlich stattfinden, tragen kaum zur Förderung einer kommunikativen Lernatmosphäre bei.

Aus dieser Beobachtung des Istzustands meiner Seminare ergaben sich für mich folgende Fragen: Wie kann ich eine stärkere Seminarbeteiligung erreichen? Wie können Rollenverhalten, aber auch Rollenerwartungen (hier die Aktiven, dort die Passiven/Konsumenten) aufgelöst werden? Wie kann ich überprüfen, ob das Besprochene wirklich verstanden worden ist? Wie kann im Seminar eine Wissensvertiefung erlangt werden? Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesem Fragenbündel ist: Um Rollenverhalten aufzulösen, genügt es nicht, dieses bloß im Seminar anzusprechen, denn das führt eher zur Verstärkung von Schüler- und Lehrerrollen. Vielmehr müssen ‚festgefahrene‘ Rollen nachhaltig irritiert werden und alternative Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hier eröffnen teilnehmerInnenzentrierte Unterrichtsmethoden Wege jenseits des traditionellen Gesprächs im Plenum. Die Entscheidung für eine stärkere Verwendung teilnehmerInnenzentrierter Methoden ist

¹ Eine explizite Unterscheidung zwischen Lehr-/Lernformen und Methode wird im Folgenden nicht vorgenommen. Eine Engführung der Begriffe deutet sich auch bei Hallet 2006, S. 68 an: „Allerdings hat sich herausgestellt, dass der Kern dieser ‚methodischen Großformen‘ die spezifischen Inszenierungsformen von Lernprozessen sind, sodass die Wahl oder die institutionelle Setzung der ‚großen‘ Lehr-/Lernformen zugleich eine Entscheidung für bestimmte unterrichtspraktische Verfahren darstellt.“

keineswegs formaler Art, sondern betrifft auch das eigene Selbstverständnis substantiell. Wolfgang Hallet bemerkt hierzu: „Für die Lehrperson bedeutet dies auch, dass mit der Entscheidung für eine bestimmte Lehr-/Lerninszenierung immer die Reflexion, möglichst auch eine Definition der eigenen Funktion und der Erwartungen an die Lernenden verbunden sein muss.“²

In Bezug auf teilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lernmethoden bedeutet dies, dass sich die Erarbeitung von Inhalten nicht mehr hauptsächlich über eine ‚Vermittlung‘ durch eine Lehrperson vollzieht. Mein eigenes Verständnis als Lehrperson wandelte sich von einer ‚allwissenden Erzählerin‘ im Frontalunterricht hin zu einer *Initiatorin und Koordinatorin von Lernprozessen*.³ Dieser Wechsel hatte sehr entspannende Effekte: Nicht ich stand im Zentrum des Geschehens, sondern die Arbeit der TeilnehmerInnen, z.B. in Kleingruppen. Andererseits verlangt die KoordinatorInnen-Rolle Bewusstsein und Wissen in Bezug auf die Methodenauswahl und Klarheit über die Lernziele, um eine lenkende Funktion ausüben zu können. Noch zentraler ist meines Erachtens jedoch der Wechsel im *Gesprächsverhalten*. Dieses verlagert sich *von der Aussage zur Frage*. Konkret bedeutet dies in der Arbeit mit Kleingruppen, dass Fragen nicht gleich beantwortet werden. Sehr häufig markieren Fragen kein Wissensdefizit, sondern die Erarbeitung und Annäherung an einen Gegenstand. Hier zu früh mit Antworten aufzuwarten, stoppt die Auseinandersetzung und den Lernprozess. Damit verbunden ist aber auch die Offenheit, *Lernprozesse geschehen zu lassen*. Dies verlangt ein Grundvertrauen in die TeilnehmerInnen, die sich im Vorfeld vorbereiten müssen und mit deren aktiver Beteiligung eine Lerneinheit steht und fällt. Hier zeigte sich eine enge *Korrelation zwischen Verhaltensmustern und Lehrformen*. So konnte es durchaus passieren, dass TeilnehmerInnen sich in Arbeitsgruppen sehr aktiv verhielten, da diese Lehr- und Lernform bereits eine stärkere Aktivität verlangt. Im Plenum hingegen war öfter eine passive Haltung zu beobachten. Meines Erachtens zeigt sich daran, dass Lehrformen auch unterschiedliche Verhaltensmuster fördern.

Trotz nach wie vor von meiner Seite vorhandener Unsicherheiten mit teilnehmerInnenzentrierten Lehrformen spricht einiges für deren vermehrten Einsatz:

- ⇒ Die durch Frontalunterricht festgefahrenen Rollen lösen sich auf.
- ⇒ Das Arbeiten in Kleingruppen führt zu einer angenehmen und vertrauten Seminaratmosphäre, was bei einmal wöchentlich stattfindenden Großgruppen keineswegs selbstverständlich ist.

² Ebd., S. 53.

³ Zum Wandel der Lehrperson, siehe auch Hallet 2006, S. 53: „Es geht nun nicht mehr vordringlich darum, Informationen, Wissen und Kompetenzen unmittelbar an die Lernenden weiterzuvermitteln, sondern darum, möglichst günstige Bedingungen für die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und für die Entwicklung von Fähigkeiten zu schaffen.“

- ⇒ Es entsteht Raum für persönlichen Kontakt zwischen TeilnehmerInnen und Lehrperson.
- ⇒ Das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten in Kleingruppen steigert das Erfolgsgefühl.
- ⇒ Durch das persönliche Gespräch werden Defizite und Erfolge bei der Erarbeitung von Inhalten differenziert wahrnehmbar.
- ⇒ Es können sich ‚tiefere‘ Lernprozesse jenseits einer Reproduktion entwickeln, z.B. eine eigenständige Erschließung von Zusammenhängen und deren Anwendung und Übertragung. Wichtig ist, dass hier die ‚eigene‘ Entwicklung von Zusammenhängen als persönlicher Erfahrungsraum wahrgenommen werden kann.

Die im Folgenden vorgestellten „Methodentools“ dienen als Anregung, wie teilnehmerInnenzentrierte Formen in das Seminar einfließen können. Aber was verbirgt sich hinter diesen Begrifflichkeiten genau? Schließlich bezieht sich auch das im Rahmen des Frontalunterrichts stattfindende Unterrichtsgespräch auf die TeilnehmerInnen und könnte so betrachtet als teilnehmerInnenzentriert aufgefasst werden. Daher folgende Definition:

TeilnehmerInnenzentrierte Lehr- und Lehrformen initiieren Lehr- und Lernprozesse, die maßgeblich auf der Interaktion und Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen beruhen. Die Lehrperson moderiert und koordiniert die Prozesse und steht den TeilnehmerInnen als Ressourceperson und ExpertIn zur Verfügung.

Nachfolgend geht es nicht um einen enzyklopädischen Überblick über sämtliche Formen von teilnehmerInnenzentriertem Unterricht.⁴ Vielmehr soll durch das Vorstellen exemplarischer Beispiele – gerade auch aus der eigenen Praxis – ein erster Einblick gegeben werden, wie ein Verzicht auf den Frontalunterricht konkret aussehen kann. Ich verwende dabei einen sehr breiten Begriff von teilnehmerInnenzentrierten Methoden – hierzu kann die Arbeit in Gruppen wie auch die Einzelarbeit zählen, wobei letztere auch als Sequenz im Rahmen einer Gruppenarbeit erfolgen kann, z.B. wenn nach einer persönlichen Reflexionsphase der Austausch in einer Kleingruppe erfolgt.

In meinen Seminaren verwende ich verschiedene Methoden/Unterrichtsformate, unter denen das klassische Seminargespräch nach wie vor eine wichtige Rolle spielt. Eine meiner Faustregeln lautet jedoch:

*Wenn die Diskussion stagniert oder sich nur ‚die Gleichen‘ melden:
Raus aus dem Plenum, rein in die Gruppe!⁵*

⁴ Ein guter Überblick über aktuelle Ansätze kooperativen Lernens findet sich in den Publikationen von Kathy Green und Norm Green (2005), die kooperatives Lernen maßgeblich mitentwickelt haben.

⁵ Diesen Tipp verdanke ich Dagmar Schulte und ihrem für mich sehr impulsgebenden Seminar „Texte mit Studierenden lesen – eine Wissenschaft für sich“, veranstaltet von der AG Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft der JLU Gießen, 06.06.07.

2. TeilnehmerInnenzentrierte Methoden – einige Beispiele aus der Praxis

Nachfolgend einige Beispiele aus der Praxis, auch geeignet für EinsteigerInnen, die den Ausstieg aus dem Frontalunterricht erproben:

2.1 Ein Produkt entwickeln

Die TeilnehmerInnen sollen in Kleingruppen (2-4 Personen) innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein Produkt entwickeln, z.B. einen kurzen Text von einer halben Seite schreiben und inhaltliche Zusammenhänge in eigenen Worten formulieren.

Funktion:

Erlertes wiederholen und eigene Zusammenhänge entwickeln.

Beispiel:

Schreibt einen kurzen Text. Definiert „Repräsentation“ und „Performanz“ in eigenen Worten und setzt beide Begriffe zueinander in Beziehung. Zeitraum: 20 Min.

Anmerkungen:

- Im Vorfeld erhielten die TeilnehmerInnen Texte zur Definition beider Begriffe und einen kurzen Textausschnitt, in dem beide Begriffe verwendet wurden. Der im Text bereits angedeutete Zusammenhang sollte demnach noch einmal explizit schriftlich formuliert werden.
- Die Art und Weise, wie die Aufgabe inszeniert wird, kann Einfluss auf die Umsetzung haben. So wies ich darauf hin, dass sich die Sprache am Duktus eines kulturwissenschaftlichen Fachlexikons orientieren soll. Dies spornte die TeilnehmerInnen zur Verwendung von Wissenschaftssprache an.
- Die Zeit lieber zu knapp bemessen und hinterher um wenige Minuten verlängern beschleunigt die Überwindung erster Hemmnisse in der Startphase.
- Die Lehrperson ist Ressourceperson, das heißt: Probleme sind Teil des Lösungsweges; deshalb nicht gleich mit Lösungsangeboten kommen, sodass die Gruppe auf diese Weise üben kann, einen ‚stuck state‘ auszuhalten. Wissenschaftliche Lösungswege zu entwickeln, heißt an Hindernissen zu arbeiten und diese auch zu überwinden.
- Häufig sind die Fragen der TeilnehmerInnen schon Teil der Lösung. Daher bietet es sich an, auch beim Fragen besser den Istzustand herauszukristallisieren bzw. lösungsorientiert vorzugehen: Was genau versteht Ihr nicht? Wo genau kommt Ihr nicht weiter? Was braucht Ihr, um weiterzukommen? (Tipp: Besser nicht „warum“ fragen. Das führt eher in eine diffuse Problemfixiertheit mit Antworten wie „Ja, weil ich das alles nicht verstehe.“ oder „Ich weiß nicht, warum.“).

2.2 Wohin soll die Reise gehen?

Hier erstellen die Kleingruppen ein „Mind Map“ zu Teilaspekten, die sie im Seminar behandeln möchten.

Funktion:

Schwerpunkte zu einem Thema entwickeln.

Beispiel:

Welche Aspekte sind bei der Analyse von Emine Sevgi Özdamars Schreibverfahren relevant? Bezieht Euch dabei auf das Eingangskapitel von *Die Brücke vom Goldenen Horn*.

Anmerkung:

Aus dieser Übung müssen Konsequenzen gezogen werden, sonst bleibt sie ineffektiv. Das heißt konkret: Wenn Schwerpunkte herausgearbeitet wurden, sollte ein Teil von ihnen im Anschluss auch exemplarisch bearbeitet werden.

2.3 Fragen ausloben⁶

Auch hierbei geht es um die Erarbeitung zukünftiger Arbeitsschwerpunkte. Die TeilnehmerInnen reichen bis zu einem bestimmten Termin Fragen zu einem Thema ein. Die besten Fragen werden im Seminar behandelt. Die Auswahl der Fragen kann in der Gruppe oder durch die Seminarleitung erfolgen.

Funktion:

Schwerpunkte zu einem Thema entwickeln.

Anmerkungen:

- Diese Methode eignet sich sehr gut, um bereits im Vorfeld einer Seminarsitzung eine Beschäftigung mit dem Thema zu initiieren und TeilnehmerInnen zum Lesen zu bewegen.
- Anhand der Aufgabenstellung sowie der eingereichten Fragen werden Kriterien für wissenschaftliche Fragestellungen und somit eine Metaebene eingeführt.
- Lehrende können sich außerdem gezielt im Vorfeld auf Fragen vorbereiten, die zudem aus der Gruppe heraus entwickelt wurden.

2.4 Problem-Post

Hier erhalten die TeilnehmerInnen die Aufgabe, Probleme oder Fragen zu formulieren, die bei der Beschäftigung mit einem Thema aufgetaucht sind. Die TeilnehmerInnen schreiben Fragen auf, diese werden eingesammelt, hinterher werden Fragen aus dem Pool gezogen und in der Gruppe beantwortet.

⁶ Zu dieser Idee wurde ich in dem Seminar „Texte mit Studierenden lesen“ mit Dagmar Schulte angeregt.

Funktion:

Klärung von Fragen, Vertiefung des inhaltlichen Verständnisses, Austausch schaffen.

Anmerkungen:

- Diese Methode eignet sich gut für TeilnehmerInnen, die sonst wenig in der Gruppe sagen.
- Fragen und Problemformulierungen müssen würdigend behandelt werden. Daher am besten vorher mit der Gruppe kommunikative Spielregeln festlegen.
- Erfordert inhaltliche Flexibilität und Moderationskompetenzen von der Lehrperson.

2.5 Placemat⁷ (3-er bis 4-er Gruppen)

Auf größeren Bögen Papier bekommt jede Person ihr eigenes Schreibfeld (an den Rändern oder an der Ecke). In die Mitte wird ein Kreis oder Quadrat gezeichnet. Das ist der Gemeinschaftsraum für Ideen aus der Gruppe. Zu einem bestimmten Thema sammeln die TeilnehmerInnen nun für 2-3 Minuten Ideen und notieren sie in ihrem Bereich. Danach werden die Ideen im Team diskutiert. Es muss Konsens darüber erreicht werden, welche Ideen das Team unterstützt. Diese werden in der Mitte aufgeschrieben und nach Wichtigkeit geordnet. Diese Methode eignet sich auch für die Arbeit an literaturwissenschaftlichen Themen.

Funktion:

Ideen austauschen und diskutieren, eigene Strukturierung zu einem Thema entwickeln, Konsens etablieren, verschiedene Vorgehensweisen bei der Erarbeitung von Themen reflektieren.

Beispiel:

Welche Themen in der germanistischen Literaturwissenschaft können mit postkolonialen Fragestellungen verbunden werden? Sammelt zunächst mögliche Themen und notiert sie stichpunktartig in Eurem jeweiligen Randfeld. Einigt Euch dann gemeinsam in der Gruppe auf Themenschwerpunkte. Notiert in der Mitte Eure gemeinsamen Themenschwerpunkte und legt die Reihenfolge der Bearbeitung fest. Begründet Eure Reihenfolge.

Bei den vorgestellten Methoden handelt es sich um ‚kleine Formen‘, die innerhalb einer Seminarsitzung neben anderen Methoden verwendet werden können. Im Folgenden gehe ich auf die Puzzle-Methode, auch ‚Jigsaw‘ genannt, genauer ein.⁸ Hierbei handelt es sich um eine größere Form teilnehmerInnenzentrierten Lernens, die sich über mehrere Sitzungen erstrecken kann.

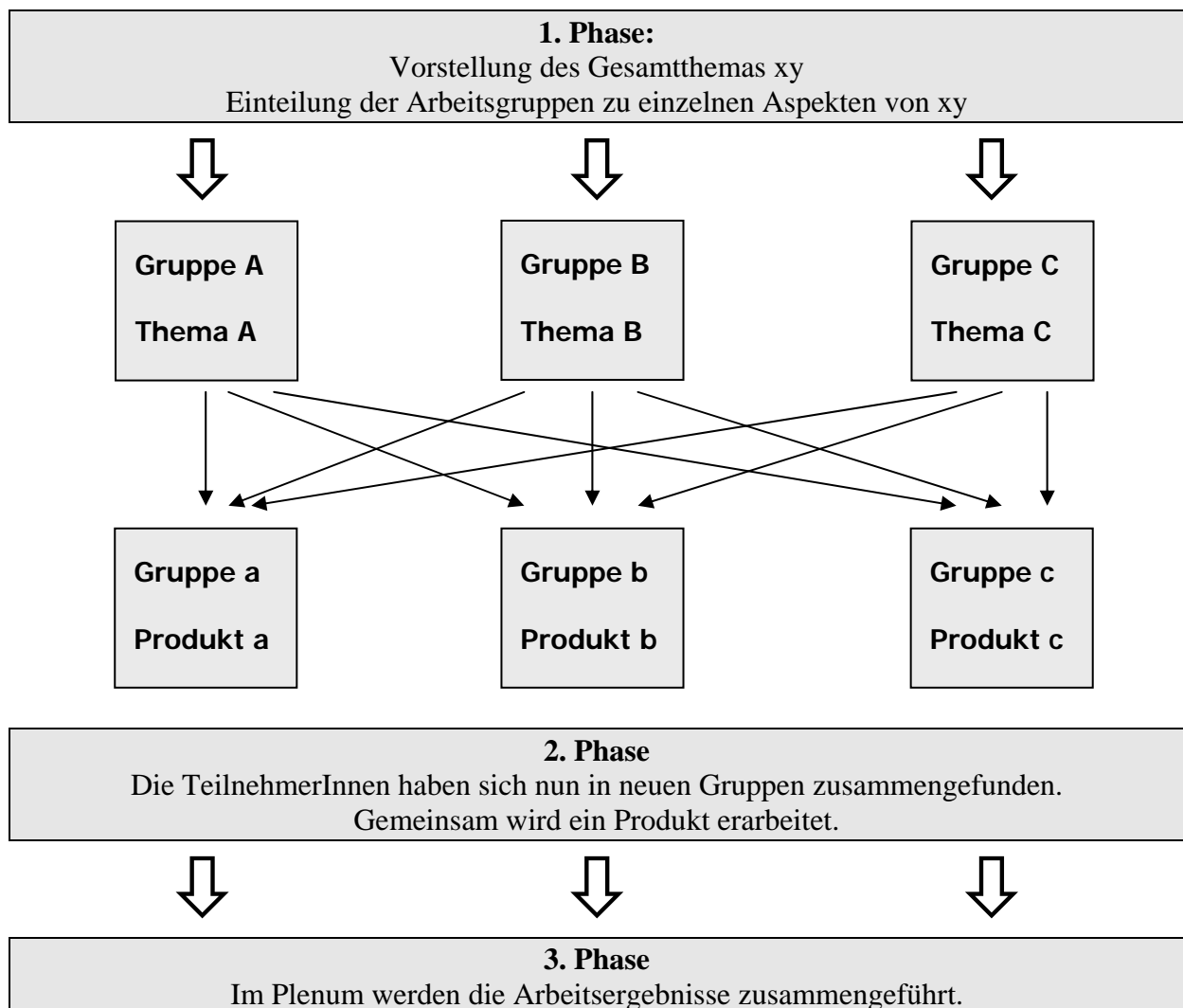
⁷ Vgl. Green 2005, S. 136.

⁸ Ich habe diese Methode in dem bereits erwähnten Seminar von Dagmar Schulte „Texte mit Studierenden lesen“ kennengelernt. Davon angeregt, besuchte ich ein weiteres Seminar zu „Offenen Lehr- und Lernformen“ bei Susanne Lin-Klitzing. Grundsätzlich kursiert das Gruppenpuzzle in didaktischen Methodensammlungen aber in zahlreichen Varianten und unter verschiedenen Namen. Grundlegende und wichtige Hinweise bietet Lin-Klitzing 2006, S. 1-8.

3. Die Puzzle-Methode als Form teilnehmerInnenzentrierten Lernens

Diese Methode eignet sich sehr gut, um übergreifende Zusammenhänge in Gruppen zu erarbeiten. Die Bearbeitung des Themas erfolgt in drei Phasen. In *Phase 1* wird in den Gruppen an einem bestimmten Teilaspekt gearbeitet. Alle in der Gruppe müssen die Arbeitsergebnisse entwickeln und verstanden haben. In *Phase 2* werden die Gruppen neu zusammengesetzt, sodass sich in den neuen Gruppen immer ExpertInnen für ihr Fachgebiet befinden. Hier wird nun ein gemeinschaftliches Produkt entwickelt (z.B. ein Schaubild). In *Phase 3* werden die Produkte im Plenum diskutiert. Ich habe bislang in Gruppengrößen von 5-7 Personen pro Gruppe bei einer Gesamtgruppengröße von ca. 25 Personen gearbeitet. Prinzipiell kann diese Methode auch in größeren Gruppen angewendet werden. Die Puzzle-Methode eignet sich gut, um die Analyse von komplexen Sachverhalten zu optimieren, zur Erarbeitung und Vermittlung komplexer Informationen sowie zur Zusammenführung diverser inhaltlicher Aspekte im Team.

Schema zur Puzzle-Methode



Beispiel:

Postcolonial Studies – eine Übersicht über die Theoriebildung.

Erfahrungswerte und Anmerkungen zum Ablauf:

- Angeregt zum Gruppenpuzzle wurde ich durch meine zwei Seminare zu Postcolonial Studies und deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Ein Lernziel war bei beiden Seminaren, Kernthesen zu einzelnen theoretischen Ansätzen zu sammeln und in einer Übersicht zusammenzuführen. Im ersten Seminar behandelte ich das Thema „Postkoloniale Theorieansätze – eine Übersicht“ in Form einer klassischen Gruppenarbeit mit anschließenden Referaten. Die einzelnen Gruppen trugen ihre Arbeitsergebnisse vor, was allerdings einer Aneinanderreihung von Kurzreferaten gleichkam. Das zuvor ansatzweise vorhandene Gruppengefühl wich den bekannten Ermüdungserscheinungen nach Referaten, woran auch das Tafelbild nichts änderte. Es lohnt sich demnach, das Arbeitsergebnis komplett in Gruppen zu entwickeln.
- Aufgrund dieser Erfahrung habe ich für das zweite Seminar das Gruppenpuzzle der klassischen Gruppenarbeit vorgezogen. Zur Vorbereitung des Gruppenpuzzles gehörte, dass ich bereits in der ersten Sitzung die Methode vorstellte und die Bereitschaft zur intensiven Gruppenarbeit für eine weitere Seminarteilnahme voraussetzte. Diesmal plante ich fünf Sitzungen ein: jeweils zwei Sitzungen für die Phase 1 und 2 sowie eine Sitzung zur Vorstellung der Ergebnisse. Ziel war es, zentrale theoretische Ansätze der Postcolonial Studies zu erarbeiten. Diese Ergebnisse sollten dann in der sich anschließenden Seminarphase nach dem Gruppenpuzzle, in der sich die Gruppen wieder im Plenum formierten, mit literarischen Beispielen verbunden werden.

Wichtig ist: Mit Phase 1 des Gruppenpuzzles steht und fällt der Erfolg des Projekts. Ich stand daher bei Fragen als Ressourceperson zu Verfügung. Im Vorfeld stellte ich das Textmaterial zusammen und bereitete unterschiedliche Fragenkataloge vor (z.B. einen Fragenkatalog zu Edward W. Said, einen weiteren zu Homi K. Bhabha etc.). Pro Gruppe wurde ein Fragenkatalog bearbeitet. Es gab folglich ExpertInnen für Bhabha, Spivak, Said etc. Die Bearbeitung des Fragenkatalogs diente der Ergebnissicherung in Phase 1.

In Phase 2 wurden die Gruppen neu zusammengestellt, sodass in jeder Gruppe ExpertInnen für die verschiedenen Ansätze vertreten waren. Ziel war es nun a) die unterschiedlichen Ansätze in einem Schaubild zusammenzuführen und im Plenum zu präsentieren und b) gemeinsam eine 5-seitige Ausarbeitung zu erstellen, die zentrale Thesen zu den theoretischen Ansätzen vorstellte und das erstellte Schaubild auch noch einmal schriftlich erklärte.

Der genaue Ablauf:

Vorbesprechung von 60 Min. in einer regulären Seminarsitzung: Erklärung des Gruppenpuzzles, Vorstellung der Themenschwerpunkte, Formierung der Arbeitsgruppen.

1. Sitzung: Arbeit in den Expertengruppen
2. Sitzung: Arbeit in den Expertengruppen
3. Sitzung: Neu gemischte Teams zur Erstellung des Schaubilds und der Ausarbeitung
4. Sitzung: Präsentation, Abgabe der 5-seitigen Ausarbeitung fünf Tage später, Zusendung per E-Mail
5. Sitzung: Besprechung der Ausarbeitung

Sowohl bei der schriftlichen Ausarbeitung als auch bei der mündlichen Präsentation ging es auch um das Einüben einer Wissenschaftssprache und um die argumentative schriftliche Darlegung von Verbindungen und Brüchen zwischen den Theorien. Die Erstellung des Schaubildes und der schriftlichen Ausarbeitung wurden bewertet und bildeten 40% der Gesamtnote (die restlichen 60% wurden in Form einer Hausarbeit erbracht).

Anmerkungen:

- Diese Methode verlangt eine gute Vorbereitung im Vorfeld. Ich musste für jede Gruppe Texte finden, die exemplarisch Kerngedanken des jeweiligen Theoretikers/der jeweiligen Theoretikerin enthielten. Auch die Erstellung der Fragenkataloge benötigte Zeit. Doch der Zeitaufwand lohnt sich, da mehrere Gruppen parallel an Themen arbeiten, die sonst hintereinander behandelt werden müssten. Außerdem werden bereits über die Methode, durch die Textauswahl und den Fragenkatalog Inhalte vorgeprägt. Hier zeigt sich in besonderem Maße, was Hallet prinzipiell zu Lernformen anmerkt: „Es gibt keine Inhalte ohne Form.“⁹
- Zwar aktiviert das Gruppenpuzzle alle TeilnehmerInnen in einem deutlich stärkeren Maße, es zeigte sich jedoch auch hier die Herausbildung einzelner Rollen. Insbesondere bei der Präsentation gab es besonders Aktive und andere, die sich eher im Hintergrund hielten. Auch bei der schriftlichen Ausarbeitung übernahmen einige mehr Arbeit als andere. Die Gefahr von Rollenfestschreibungen ist also auch bei dieser Methode vorhanden.

Es gibt jedoch verschiedene Möglichkeiten, solchen Festlegungen entgegenzuwirken: Beispielsweise kann durch Losverfahren entschieden werden, wer präsentiert. Die ausgeglichene Beteiligung kann zudem durch eine Verteilung der Rollen sowohl bei der mündlichen

⁹ Hallet 2006, S. 68.

als auch bei der schriftlichen Ausarbeitung gefördert werden. Es lohnt sich also, mögliche Rollen- und Aufgabenverteilungen im Vorfeld zu entwickeln. Diese Rollen- und Aufgabenverteilung trägt zur wechselseitigen Abhängigkeit innerhalb der Gruppe bei. Für Norm Green ist dieses „Element der positiven Abhängigkeit“¹⁰ wesentlich für kooperatives Lernen.

Trotz dieser Probleme, die sich insbesondere bei der konkreten Durchführung und der damit verbunden Aufteilung in Aktive und weniger Aktive ergaben, lohnt sich das ‚Jigsaw‘. Ein großer Vorteil dieser Methode ist die Anregung vertiefter Lernprozesse, da sich die TeilnehmerInnen komplexe theoretische Inhalte selbst aneignen mussten. Außerdem prägte die Gruppenarbeit das Seminar auch in seiner Gesamtdynamik wesentlich. So waren die Vorstellung der Ergebnisse und die gemeinsame Erstellung der Ausarbeitung ein ‚Highlight‘ für die gesamte Gruppe.

Mein Beitrag versteht sich als Anregung, einzelne Elemente teilnehmerInnenzentrierter Lehr- und Lernformen in die eigene Seminarpraxis zu integrieren. Meines Erachtens müssen nicht immer ‚große Formen‘ wie das Gruppenpuzzle angewandt werden, um eine stärker auf die Aktivität der Studierenden ausgerichtete Seminargestaltung zu erreichen. Oft hat schon die Einführung kleiner Elemente Effekte, wie z.B. der verstärkte Einsatz von Gruppenarbeit. Es entlastet zudem ungemein, wenn die TeilnehmerInnen selbst ‚ran müssen‘; zugleich eröffnen sich Möglichkeiten, mit Einzelnen ins Gespräch zu kommen und die TeilnehmerInnen dadurch viel differenzierter wahrzunehmen.

Meine Faustregel zum Schluss, die mir (nicht nur) bei der Seminarentwicklung hilft, lautet daher: *Kleine Veränderung – große Wirkung!*

¹⁰ Zu den genaueren Kennzeichen Kooperativen Lernens, verbunden mit methodischen Hinweisen, vgl. Norm Green: „Fünf Basiselemente Kooperativen Lernens“, auf <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/basiselemente.pdf> (Stand: 28.10.2009).

Bibliographie

Green, Norm und Kathy Green (2005), *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

[Eine sehr gute praxisorientierte Einführung in das Kooperative Lernen mit umfangreichen Methodentools]

Wolfgang Hallet (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart: Klett.

[Eine grundlegende Einführung in Didaktik – einzelne Methoden – Lernstandsermittlung – Unterrichtsplanung]

Lin-Klitzing, Susanne und Birgit Neff und Edith Kröber (2006), „Offene‘ Lehr/Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept: Durchführung, exemplarische Umsetzung, Evaluation“, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*, hg. v. Brigitte Berendt und Hans P. Voss und Johannes Wildt, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, L 1.5, S. 1-26.

[Eine sehr gute Einführung in das Gruppenpuzzle mit konkreten Hinweisen zur Umsetzung und Erläuterungen der Vor- und Nachteile dieser Methode]

Websites:

Wichtige Hinweise zum Kooperativen Lernen finden sich unter anderem unter:

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/>

<http://www.greens-web.learnline.de/>

<http://www.werknetz.com/main.htm>

[Website von Dagmar Schulte, hochschuldidaktische Moderatorin – sehr empfehlenswerte Seminare]